
Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 328

Numéro EDUQ : 8970395

Poisson, Yves.

"La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval" / Yves Poisson.

Repères, ISSN 0021-1398 ; no 11, 1989, p. 101-119.

Bibliogr.: p. 118-119.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Micro-enseignement • Programme d'études • Expérimentation pédagogique • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université Laval. Faculté des sciences de l'éducation

On a développé à l'Université Laval une démarche de micro-enseignement caractérisé par: 1. la pratique de savoir-faire pédagogiques répondant aux besoins futurs de notre milieu culturel; 2. la prise de conscience par les étudiants-maitres de leurs comportements pédagogiques; 3. l'effort pour modifier, caractériser et corriger les comportements inappropriés; 4. la réflexion sur la portée de ses actions pédagogiques et sur ce que signifie être enseignant au secondaire ou au collégial aujourd'hui. Cet article décrit les démarches d'implantation et de réalisation de cette activité de formation et souligne quelques observations sur les conditions de réussite de tout programme de formation à l'enseignement.

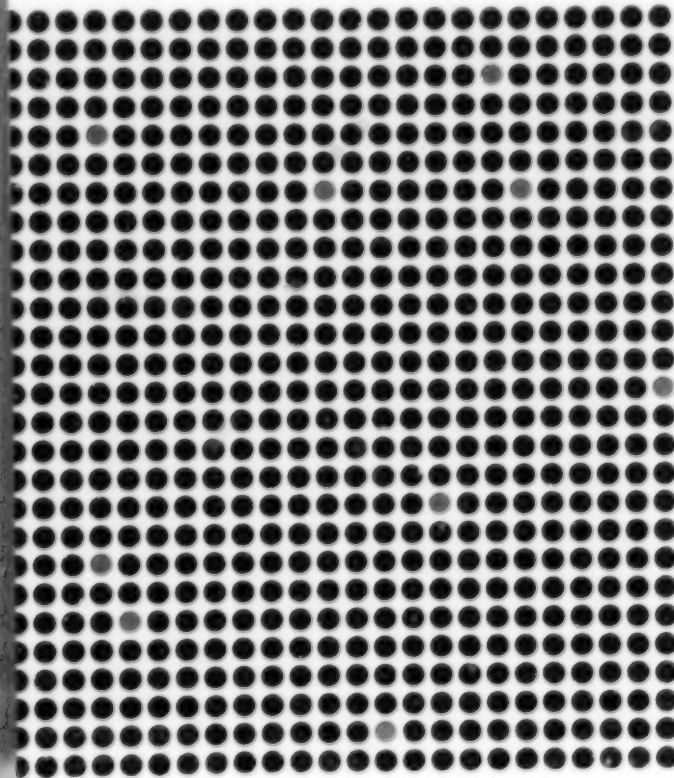
Type de document: d

EDUQ
8970395

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF. SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.



Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	
Marcienne Lévesque et Yves Poisson	5
 I - SURVOL HISTORIQUE	
✓ 1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle Thérèse Hamel	13
✓ 2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960' M'Hammed Mellouki	39
✓ 3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal Monique Lebrun	73
 II - REGARDS SUR DES PRATIQUES	
✓ 4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal Marcienne Lévesque	91
✓ 5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval Yves Poisson	101
✓ 6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert	121
✓ 7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue Gisèle Maheux et collaborateurs	137
✓ 8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski Yolande Tremblay	153
✓ 9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal) Marcel Boisvert	171

TABLE DES MATIÈRES (suite)

	Page
III - ÉTUDES EXPLORATOIRES	
✓ 10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants Marcelle Hardy	189
✓ 11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lieres	205
✓ 12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lieres	229
✓ 13. Évaluation d'un apprentissage des étudiants- maîtres pendant les stages en milieu scolaire Colette Gervais	241
IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ	
✓ 14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'inter- action de différents savoirs Hélène Hensler et André Beauchemin	271
La politique éditoriale de <u>Repères</u> , <u>Revue en éducation</u>	295
Publications de la Faculté des sciences de l'éducation	297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentation a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue *Épères* fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, la plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - correspondant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui œuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteurs et auteures ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, parlant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au cœur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Ce e méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En racontant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riepelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierras. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hénier et André Beauchêne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année armée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET COLLÉGIAL PAR SIMULATION À L'UNIVERSITÉ LAVAL

Yves Poisson
Université Laval

Introduction

Le mot expérience peut être utilisé d'une façon très générale pour désigner une pratique que l'on a eue d'une chose et dont on peut retirer de connaissances nouvelles. Il sera donc question, dans les pages qui suivent, de relater une expérience prise dans le sens que je viens de donner. Je ferai voir dans un premier temps comment est venue l'idée de développer un nouveau cours de psychopédagogie offert dans le cadre des programmes de formation d'enseignants du secondaire et du collégial à l'Université Laval de Québec. Viendra ensuite la description des démarches faites pour l'implantation et la réalisation de cette activité de formation pratique à l'enseignement. Quelques observations sur les conditions que je considère indispensables à la réussite de tout programme de formation à l'enseignement seront présentées en guise de conclusion.

Origine de la démarche

Au cours de l'année 1984-1985 un petit groupe de quatre professeurs du département de psychopédagogie de l'Université Laval s'est réuni à quelques reprises dans le but de réfléchir sur ce qu'ils pouvaient fournir à la formation pratique dans les programmes de formation d'enseignement secondaire et collégial. Mes intérêts pour les études et la recherche sur l'enseignement, puisque je donne des séminaires gradués sur ce sujet, m'ont alors conduit à suggérer à mes collègues d'explorer le microenseignement comme moyen de mettre à contribution l'expertise développée dans notre département. En effet, comme professeurs au département de psychopédagogie nos préoccupations professionnelles portent en premier lieu sur l'application de la

psychologie à l'enseignement. Nous nous intéressons d'abord à l'identification et à la création des conditions qui sont de nature à avoir une influence positive sur les apprentissages qui doivent être réalisés en classe. Le microenseignement, qui consiste en une pratique réduite et simulée d'un enseignement donné pendant quelques minutes seulement à un groupe restreint d'élèves dans le but d'apprendre à enseigner semblait être, selon moi, une formule qui répondrait bien à nos préoccupations départementales. En effet, cette pratique de simulation place les personnes qui veulent apprendre à enseigner en situation d'appliquer, de façon bien concrète, les connaissances en psychologie de l'apprentissage et en pédagogie générale dont ils entendent habituellement parler dans les cours théoriques. De plus, comme le microenseignement porte d'abord sur les habiletés générales nécessaires à toute forme d'enseignement et non sur un contenu spécifique, il n'y a aucun danger d'entrer en compétition avec ce qui est pratiqué en didactique où le contenu enseigné occupe une place prépondérante.

Fondements théoriques

Comme nous voulions nous lancer dans une expérience inspirée du microenseignement, il a fallu vérifier ce qui se faisait en ce domaine à la Faculté des sciences de l'éducation. Un examen de la situation a permis de constater qu'il ne s'est jamais fait de microenseignement de façon suivie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, exception faite du Département d'éducation physique et du Service de pédagogie universitaire. De brèves tentatives de microenseignement ont pu également avoir été signalées au Département de didactique. Bref, le laboratoire, dans sa formule initiale, telle que mise au point à Stanford n'était plus pratiqué dans les départements qui en auraient antérieurement fait l'expérience. Le chemin était alors libre et il devenait possible d'aller d'avant dans l'exploitation de la technique à des fins de formation pratique à l'enseignement. Fallait-il alors appliquer rigoureusement le microenseignement comme on pouvait alors le faire à l'Université de Montréal ou à l'Université du Québec à Montréal? L'examen des programmes, des consultations auprès de personnes qui sont

responsables du microenseignement dans d'autres facultés d'éducation ainsi que de nombreuses lectures sur l'état de la recherche dans le domaine ont conduit à penser qu'il valait mieux modifier la pratique du microenseignement afin de tenir compte des connaissances nouvelles développées en formation des maîtres. Le fait d'avoir à modifier le microenseignement de façon sensible a alors incité à ne plus utiliser ce vocable et l'expression **Laboratoire en simulation de l'enseignement (L.S.E.)** fut alors adoptée pour désigner ce qui devait être réalisé. Je décrirai maintenant, en quelques lignes, les points essentiels par lesquels cette approche par L.S.E. se démarque du microenseignement traditionnel.

Recherches antérieures

Il est de plus en plus évident que les résultats des recherches sur l'enseignement faites au cours des vingt dernières années, un peu partout dans le monde, nous permettent une meilleure connaissance des habiletés nécessaires pour réussir à donner un enseignement de qualité (Poisson, 1985; Wragg, 1985). Les habiletés que les enseignants ont le plus besoin de manifester en classe ne sont probablement pas uniquement celles que proposaient les auteurs du microenseignement il y a vingt ans. Un autre argument de poids a conduit à remettre en question le microenseignement formule "Stanford-1968". Il s'agit de la reconnaissance de plus en plus généralisée des théories cognitives en apprentissage pour expliquer comment se fait l'acquisition d'habiletés aussi complexes que celles requises pour bien enseigner (Gliessman et Push, 1984; Hargie, 1982; McIntyre, 1983; Wragg, 1984; Perlberg, 1985). En 1968, il n'était que normal de soutenir que tout apprentissage se faisait par répétition renforcée des mêmes comportements pédagogiques pour arriver à une maîtrise parfaite de ces comportements. C'est sur cette base théorique d'inspiration nettement behavioriste que s'est édifié le microenseignement. Aujourd'hui, sans renier que l'on apprend par répétitions renforcées (Wagner, 1988), il faut reconnaître la place importante que prennent les idées pédagogiques au moment de la prise de décisions en classe (Winnie et Marx, 1980; Bolster, 1983). Certains théoriciens de l'enseignement vont même jusqu'à définir l'enseignement comme étant la

prise de décisions en situation d'urgence (Doyle, 1977; Bolster, 1983). Il faut donc tenir compte de ces notions nouvelles lorsque l'on veut procéder à la formation pratique des futures enseignantes et les préparer adéquatement aux fonctions qui les attendent dans la profession.

Postulats à la base du L.S.E.

S'il est vrai que les personnes qui enseignent sont des "preneurs de décisions" en situation difficile (Doyle, 1977) il faut équiper ces personnes le plus tôt possible afin qu'elles puissent bien maîtriser les savoir-faire nécessaires à ce qu'on attend d'elles. Nous avons donc cru qu'il pouvait être possible de préparer les personnes qui se destinent à l'enseignement en recourant à la simulation en laboratoire, sans attendre qu'elles soient plongées dans le vif de l'action d'une classe. La personne qui se prépare à enseigner peut acquérir des habiletés pédagogiques en pratiquant son rôle dans le contexte d'un enseignement simulé où l'exercice du jugement, l'expression d'attitudes et l'utilisation d'idées pédagogiques sont exploités au maximum. Cette position, exposée par Zeichner (1983) et également formulée différemment par de nombreux autres théoriciens et chercheurs (McIntyre et al., 1977) dans le domaine de l'enseignement, a beaucoup influencé la décision de travailler à planifier des situations où des personnes qui ont à se former à l'enseignement auraient à se pratiquer à manifester des savoir-faire pédagogiques divers avant même de se rendre en classe. Cette simulation fait surtout appel à la capacité de réflexion critique sans toutefois négliger la dimension "pratique de l'enseignement" qui a fait la fortune du micro-enseignement.

Les modifications fondamentales qu'il semblait nécessaire d'apporter au microenseignement traditionnel portaient alors en premier lieu sur ces savoir-faire pédagogiques que les personnes qui se destinent à l'enseignement ont absolument besoin pour commencer à exercer adéquatement leur métier. Ensuite, il fallait imaginer comment ces mêmes personnes pouvaient être conduites à faire appel à leurs idées pédagogiques et à leurs propres conceptions de l'enseignement au moment de prendre une décision pédagogique dans le feu de l'action.

Le recours à la réflexion étant, à notre avis, une condition nécessaire pour que l'enseignante et l'enseignant en formation en viennent à maîtriser les savoir-faire qui en feront de bons "décideurs" en classe, il fallait organiser un contexte pédagogique dans lequel les personnes en formation devaient prendre des décisions qui seraient ensuite analysées dans le but de bien faire comprendre ce qu'il faudrait faire plus tard si des situations semblables devaient survenir à nouveau. Tout se passe excessivement vite au moment de prendre une décision en classe et il n'est pas facile de se remémorer et même de prendre conscience de ce qui se déroule alors. Un retour sur ce que l'on pense au moment de prendre une décision pédagogique est cependant grandement facilité lorsque l'on enregistre l'enseignement de façon à pouvoir s'en servir ultérieurement afin de discuter et de découvrir pourquoi les étudiants-maitres ont agi comme ils l'ont fait. En procédant ainsi on travaille évidemment sur la composante "cognitive" de l'apprentissage du métier d'enseignante et d'enseignant. Si les enseignantes et les enseignants en formation peuvent être placés, de façon concrète, devant leurs propres actions pédagogiques, ils pourront alors être en mesure de prendre conscience des raisons qui peuvent les avoir amenés à poser tel ou tel geste.

Caractéristiques du L.S.E.

L'expérience du L.S.E. dont il est question ici a une parenté évidente avec le microenseignement, il ne faut pas le nier. Cependant, tout en lui étant redevable elle s'en éloigne considérablement à bien des égards. Notre approche de formation à l'enseignement se démarque du microenseignement par la souplesse manifestée au moment des simulations faites en laboratoire. Par exemple, si une simulation nous conduit à constater qu'une personne en formation n'accorde aucune importance aux premières minutes de la prise de contact avec une classe, nous l'aménonons à comprendre pourquoi elle pense que cette démarche est considérée par elle comme sans importance. Nous pouvons parvenir à cette prise de conscience par la discussion, par l'observation de personnes d'une grande expérience dans l'enseignement qui ont été filmées dans des classes réelles au moment où elle prenaient contact avec leur classe et nous essayons de comprendre

pourquoi ces personnes qui réussissent dans l'enseignement attachent autant d'importance aux premières minutes avec leur classe. Cet exemple illustre que, dans le L.S.E., nous cherchons à exploiter au maximum les connaissances que la recherche récente nous a apportées sur les éléments qui font qu'un enseignement réussit ou ne réussit pas.

Comme nous voulions innover dans notre approche de formation par simulation, nous sommes allés dans les écoles pour demander à des personnes passées maîtres en enseignement d'identifier pour nous les principaux savoir-faire pédagogiques dont les enseignantes et enseignants de demain ont vraiment besoin. Ce sont ces savoir-faire que nous proposons aux étudiantes et aux étudiants afin qu'ils les pratiquent par simulation en laboratoire.

Toutefois, comme la pratique et la répétition de savoir-faire ne suffisent pas pour former adéquatement à enseigner, nous avons cherché, comme nous l'avons déjà souligné, à faire réfléchir les étudiants-maîtres sur leurs comportements pédagogiques afin d'affiner leurs idées pédagogiques. À cette fin, nous avons préparé un recueil de textes qui devait en quelque sorte contribuer à amorcer leurs réflexions sur différents aspects de la profession enseignante. Ces textes résumaient en grande partie ce que la recherche récente sur l'enseignement nous a appris. En plus, des articles sur les valeurs en éducation, sur les problèmes de discipline en classe, sur le rôle de l'enseignant dans la société complétaient ce recueil dont le but était fondamentalement de forcer les étudiantes et les étudiants à articuler davantage leur conception de l'enseignement. Des émissions de télévision ainsi que des séquences portant sur les thèmes qui viennent d'être mentionnés ainsi que des séquences filmées sur vidéo dans des classes d'enseignant(e)s-expert(e)s ont également été retenues comme éléments déclencheurs de discussions. Une synthèse écrite devait finalement être produite par les étudiantes et les étudiants de façon à rendre évident cet effort de réflexion qu'ils avaient fourni.

Si on résume maintenant les principaux éléments du laboratoire en simulation de l'enseignement (L.S.E.) on retrouve donc:

- a) la pratique de savoir-faire pédagogiques répondant aux besoins futurs de notre propre milieu culturel;
- b) la prise de conscience par les futures enseignantes et les futurs enseignants de leurs propres comportements pédagogiques;
- c) l'effort pour modifier et corriger les comportements inappropriés;
- d) la réflexion sur la portée de leurs actions pédagogiques et sur ce que signifie être enseignante ou enseignant au secondaire et au collégial présentement et dans les années à venir.

Principes de formation du L.S.E.

Les moyens mis de l'avant pour favoriser l'atteinte des buts reliés à ces quatre éléments principaux du laboratoire étaient, bien entendu, en priorité, la simulation d'un enseignement donné à des collègues en nombre restreint (au maximum huit) qui jouaient le rôle d'élèves. La pratique répétée de comportements pédagogiques ne suffisait pas à la formation de véritables "décideurs pédagogiques", nous avons graduellement mis l'accent sur une analyse fine et poussée des comportements pédagogiques manifestés. Ceci devait avoir pour effet de conduire la personne en formation pédagogique à finalement se percevoir tel qu'elle est dans la réalité. Les forces comme les faiblesses devaient alors être reconnues. Pour que cette prise de conscience puisse être considérée comme efficace et susceptible de laisser des traces durables, il faut que la personne en formation pédagogique reçoive des informations ou feedback appropriés, immédiats, personnalisés et en nombre suffisants. En plus, il faut l'obliger à pratiquer à nouveau le même enseignement afin qu'elle puisse constater s'il y a amélioration et qu'elle puisse finalement atteindre un niveau de performance acceptable. Ces opérations exigent beaucoup de temps, de compétences et de contrôles de la part du formateur. Ceci explique en grande partie le fait que tout laboratoire

en simulation de l'enseignement est loin d'être une solution de formation qui soit économique et pour ainsi dire rentable pour une université.

Nous savons très bien que toute forme de simulation a, par définition, nécessairement un caractère artificiel. Pour rendre le L.S.E. le plus réaliste possible, nous avons demandé aux personnes en formation de jouer leurs rôles avec sérieux. Les attitudes que le formateur manifeste doivent être prises en considération. Il doit démontrer lui-même qu'il croit profondément en la valeur du L.S.E. et manifester de l'enthousiasme pour l'évaluation de l'enseignement donné sous forme de simulation, tout comme il le ferait face à l'enseignement réel. De plus, il est important que les personnes qui apprennent à enseigner situent leurs simulations dans le contexte réel des classes où elles auront un jour à donner leur propre enseignement. En effet, établir le lien que les simulations peuvent avoir avec le contexte scolaire réel et dans lequel les étudiants-maîtres seront très bientôt plongés s'avère d'une importance capitale. Voilà pourquoi les lectures, les discussions et les visionnements de films pris dans des classes réelles occupent une place que l'on ne pouvait pas imaginer dans le microenseignement traditionnel. Le L.S.E., lorsque mené dans l'esprit où nous l'avons pensé, loin d'être une solution de facilité, est de nature à imposer un surplus de travail aux personnes en formation et à leurs formateurs. Un L.S.E. constitue un ensemble complexe d'activités qui conduisent les personnes en voie de devenir enseignantes à s'impliquer activement dans leur propre formation en exigeant beaucoup de temps de leur part.

Expérimentation du L.S.E.

Le laboratoire en simulation de l'enseignement dont l'essentiel vient d'être décrit a été offert, jusqu'à maintenant, à trois reprises: au trimestre d'hiver 1986, à celui d'automne 1986 et à celui d'hiver 1987. Il sera à nouveau offert à l'hiver 1989. Ayant déjà décrit ailleurs ce L.S.E. (Poisson, 1988a), il suffira ici d'en souligner les caractéristiques essentielles et de présenter les résultats obtenus.

Le L.S.E. devait s'ajuster au format habituel des cours, c'est-à-dire comprendre trois crédits et s'adresser à environ quarante-cinq étudiants. Sur ce deuxième point il a fallu négocier avec la direction du département, car il est apparu impossible d'assumer une activité pratique de formation professionnelle avec un groupe supérieur à une vingtaine d'étudiants. De plus, il fallait, pour un groupe de cette dimension, mettre à contribution deux assistants d'enseignement qui aideraient au bon déroulement du L.S.E. À titre de premier responsable de cette activité, je devais coordonner l'ensemble de tout ce qui devait être réalisé:

- a) présenter les habiletés à pratiquer en simulation,
- b) observer le déroulement des simulations,
- c) commenter les discussions faites par l'ensemble du groupe,
- d) rencontrer individuellement les étudiants,
- e) analyser avec chacun les performances pédagogiques filmées,
- f) conseiller les étudiants par rapport aux décisions à prendre,
- g) procéder en présence de chacun des étudiants à l'évaluation finale.

Le L.S.E., tel que planifié, a demandé beaucoup de temps de la part des étudiants, des assistants d'enseignement et du professeur. Si on considère qu'un trimestre dure, en principe, quinze semaines et que, dans la réalité, à cause des stages de pratique d'enseignement, il reste à peine onze semaines de disponibles pour un cours, il faut se rendre à l'évidence que trois heures-semaines d'activités pour un laboratoire en simulation de l'enseignement n'étaient pas suffisantes pour répondre aux besoins. Il a alors fallu exiger que chacun des étudiants fournisse des heures supplémentaires de travail afin de rencontrer les assistants ou le professeur pour le visionnement individualisé des simulations filmées.

Que retenir de tout ce qui vient d'être dit? La formule laboratoire en simulation telle qu'expérimentée dans le cours que j'ai développé est véritablement une forme d'enseignement individualisé où le feedback donné est d'une importance capitale. Cependant, le travail de groupe joue un rôle primordial et tous doivent s'impliquer activement et sans préjugés dans leurs apprentissages même si cela se

déroule en dehors du contexte d'une classe réelle. La simulation, même si elle occupe une place de choix dans l'ensemble du laboratoire, est accompagnée de lectures obligatoires et de visionnements d'extraits d'enseignement donné dans des classes réelles par des enseignants de grande expérience. S'il fallait, en peu de mots, expliquer les raisons qui ont fait du L.S.E. une véritable réussite, je dirais qu'elles ne sont pas uniquement reliées à des aspects techniques et à la nouveauté de l'expérience. Selon moi, le succès du laboratoire en simulation de l'enseignement réside dans l'engagement des étudiants qui ont accepté de s'impliquer activement tout au long des activités et pratiques prévues. L'équipe de formateurs, professeur et assistants d'enseignement, ont dû, quant à eux, pour arriver à ce résultat, créer un climat de confiance, d'entraide et de sérieux qui devait se maintenir tout au long de l'expérience.

Pour terminer ce survol de la réalisation du laboratoire en simulation retenons que trois grandes phases se sont révélées fondamentales dans le processus de développement de cette activité de formation:

- la préparation éloignée des activités de formation,
- l'entraînement proprement dit,
- l'évaluation.

Commentaires sur le L.S.E.

Il ne serait pas possible de mener à bien une expérience comme celle qui a été conduite si on n'accordait pas un soin très grand à chacune des étapes identifiées ci-dessus. La mise en place d'un L.S.E. ne s'improvise pas et n'est aucunement une sinécure. La planification, la pratique simulée et l'évaluation des apprentissages nécessitent aussi de nombreuses opérations qui, jusqu'à un certain point, sont toujours à recommencer. Par exemple, au moment de la planification, il faut identifier les savoir-faire dont les futurs enseignants auront besoin au moment d'aller dans les classes d'aujourd'hui et de demain. À cette fin, il faut consulter les enseignants en exercice, visiter des classes, lire la documentation récente sur l'enseignement: nouveaux

programmes scolaires et données des recherches. Ces éléments, on le sait, sont en constante évolution. Ensuite, au moment de l'entraînement, il faut suivre chacune des tentatives réalisées par les étudiants afin de les aider à acquérir et à maîtriser les savoir-faire pédagogiques identifiés préalablement comme fondamentaux. Enfin, une partie du temps doit être consacrée à la communication des évaluations et au feedback qu'il faut donner aux personnes à former afin de les tenir informées sur les progrès effectués ou, dans certains cas, pour leur faire prendre conscience de leur incapacité à faire preuve des savoir-faire exigés par la profession. À l'occasion, il faut rendre les personnes en formation à l'enseignement conscientes qu'elles seraient mieux de changer d'orientation et de ne pas s'engager dans l'enseignement.

Évaluation de l'expérience

Comme je l'ai signalé plus haut, le L.S.E. a été offert à trois reprises jusqu'à maintenant. Les résultats obtenus ont été communiqués et analysés antérieurement (Poisson, 1988). Deux éléments majeurs se dégagent des résultats alors obtenus:

- a) des changements évidents dans les comportements pédagogiques de futurs enseignants,
- b) une satisfaction non équivoque de l'entraînement reçu.

Le changement des comportements pédagogiques a été rendu manifeste par le fait que tous les étudiantes et les étudiants ont été filmés avant et après le L.S.E. Il a été possible, pour des observateurs non avertis, de distinguer sans difficulté les séquences qui ont été filmées avant l'entraînement de celles qui l'ont été après. Au cours de leur année de formation en pédagogie, les étudiants-maîtres sont soumis à plusieurs cours et subissent plusieurs influences. Il serait hasardeux d'attribuer au L.S.E. seulement les changements de comportements observés. Toutefois, on peut supposer que les simulations, les lectures, les discussions et les réflexions faites par les étudiants, tout au cours du L.S.E. qui s'est déroulé sur la période d'un trimestre, ont pu avoir une influence nettement positive sur les enseignantes et enseignants en formation. Il reste à vérifier si le changement s'avère

durable au niveau des attitudes et s'il se manifeste toujours une fois que les étudiantes et étudiants seront dans la pratique réelle.

Quant à l'information sur l'état de satisfaction des étudiants face à ce qu'ils ont retiré du L.S.E., elle a été obtenue par l'intermédiaire d'un questionnaire qu'ils ont rempli à la fin des activités. En quelques mots, on peut dire que les étudiantes et les étudiants sont pratiquement unanimes à soutenir que ce cours a été le plus utile et le plus pratique dans leur programme de formation à l'enseignement secondaire et collégial. Il est à noter qu'ils sont prêts à le recommander fortement à des collègues qui s'informeront auprès d'eux du choix de cours qu'ils devraient faire à l'intérieur du programme. D'ailleurs, plusieurs étudiantes et étudiants affirment, dans leur évaluation écrite du cours, qu'ils ont déjà recommandé à des amis de prendre le laboratoire de simulation d'enseignement.

Les seules remarques négatives que les étudiants ont faites par rapport à ce cours concernent l'évaluation finale et le peu de temps que le professeur a pu leur consacrer pour leur donner du feedback. L'insatisfaction face à l'évaluation provient du fait qu'il fallait évaluer des connaissances et des savoir-faire et cela n'avait pas été assez précisé dans le plan de cours. Résumer des textes et en faire une analyse critique relève de l'acquisition de savoirs. Réussir à donner un court enseignement où l'on parvient à motiver les élèves à s'intéresser à la matière enseignée constitue un savoir-faire pratique. Pour rendre vraiment justice à l'étudiant, par rapport aux objectifs du laboratoire qui est centré sur les savoir-faire, il faudrait, à l'avenir, procéder par une évaluation où il serait uniquement question d'une note de passage qui se traduirait par "succès" ou "échec" au niveau de la pratique. Seules les personnes qui atteindraient le seuil de performance établi comme satisfaisant par rapport aux activités pratiques auraient la note de passage. La décision de procéder ainsi pour l'évaluation est à l'étude.

Si on aborde maintenant la question du temps qu'un professeur met à donner du feedback on se rend vite à l'évidence, par un simple calcul, qu'il n'est pas aisé de visionner chacune des simulations

et de donner à chacun des étudiants des commentaires appropriés. S'il fallait revoir chacune des simulations et les analyser avec les étudiants c'est plus de trente heures par semaine qu'il faudrait consacrer à cette fin. Une solution doit être trouvée afin que les étudiantes et les étudiants soient aidés à observer le plus adéquatement possible leurs comportements pédagogiques et à corriger immédiatement ce qui serait insatisfaisant. Ceci pourrait être rendu possible par le recours à des moniteurs d'expérience vraiment bien préparés à superviser l'enseignement pratique.

Il est à souligner que les étudiants désirent voir le professeur leur souligner clairement ce qui fait défaut dans leur enseignement. Ils veulent qu'on leur indique, sans détours, les points précis sur lesquels des améliorations doivent être apportées. Pour répondre adéquatement à de tels souhaits il faut être sûr de ce qu'est "un bon comportement pédagogique" et être prescriptif par rapport à ce qui devra se produire dans la prochaine pratique de simulation de l'enseignement. Ainsi, on voit que le professeur ou toute autre personne chargée de l'évaluation au moment de la simulation ne peut pas se soustraire à sa fonction de "juge". Il doit indiquer aux étudiantes et étudiants ce qu'il considère comme acceptable et fournir les raisons de son verdict. Ceci implique beaucoup de temps et une bonne connaissance de ce qu'est un enseignement de qualité.

Tout ce qui a été décrit, tant le déroulement des activités du L.S.E. que l'évaluation, donne un aperçu bref mais réaliste de ce qu'il a fallu faire pour en arriver à la réussite du laboratoire tel qu'il a été expérimenté. Pour terminer, je voudrais situer ce laboratoire parmi l'ensemble des cours offerts dans les programmes de formation des futurs enseignants au secondaire et au collégial et imaginer ce que pourrait être, pour l'avenir, un programme qui formerait de façon pratique et appropriée les futures enseignantes et les futurs enseignants.

Résumé des effets du L.S.E.

Le L.S.E. n'est qu'un des nombreux cours offerts dans les programmes de formation en enseignement secondaire et collégial. Il

est optionnel et les personnes inscrites dans ces programmes sont libres de les prendre. Comme le L.S.E. est contingenté à 25 inscriptions, environ 50 personnes seulement, sur une possibilité de 300 environ, peuvent le choisir comme activité de formation professionnelle. Il est très important de rappeler que le laboratoire a été pensé comme moyen de préparer les étudiantes et étudiants à aller en stage de pratique de l'enseignement. Normalement ce laboratoire devrait être pris avant que les personnes en formation pédagogique aillent dans les écoles. Idéalement il faudrait que les étudiantes et étudiants puissent acquérir l'essentiel requis pour se présenter devant une classe d'élèves et réussir à bien communiquer avec ces élèves. Actuellement, si je m'en tiens aux commentaires des personnes qui ont suivi le laboratoire, cet objectif important a été acquis pour une bonne part. Elles auraient développé une certaine confiance en elles-mêmes et c'est précisément ce qui ferait le plus défaut au moment d'aller dans une classe réelle. Le laboratoire suivi à l'université aurait donc eu pour effet de favoriser le développement d'un savoir-faire fondamental pour commencer dans l'enseignement. C'est au niveau des savoir-faire de ce genre que le L.S.E. apporte une contribution originale et est complémentaire aux stages de pratique de l'enseignement. Il prépare directement à intervenir dans une classe réelle. Penser qu'un laboratoire en simulation de l'enseignement puisse, à lui seul, suffire à la formation professionnelle des futures enseignantes et des futurs enseignants serait une erreur.

Le L.S.E. n'est qu'une activité parmi bien d'autres et il doit être situé parmi l'ensemble des cours offerts. Actuellement les programmes de formation en vue de l'enseignement au secondaire et au collégial comprennent trente crédits. Le L.S.E. ne constitue que trois de ces crédits. En plus, le choix de ce cours étant facultatif, il y a très peu de chances qu'un nombre considérable d'étudiantes et d'étudiants le prennent, même s'il est très populaire. Quel avenir un tel cours peut-il avoir alors? La réponse à cette interrogation réside dans l'orientation que prendront les programmes de formation des personnes qui se destinent à l'enseignement secondaire et collégial au cours des prochaines années. Je terminerai par quelques réflexions sur les conditions qui pourraient faire que les programmes seraient modifiés

de façon à préparer adéquatement les futures enseignantes et les futurs enseignants à leur métier.

Perspectives d'avenir

N'étant pas particulièrement mandaté pour annoncer des modifications qui seront apportées, dans le futur, aux programmes de formation des enseignants du secondaire et du collégial à l'Université Laval, je terminerai ce chapitre en faisant quelques observations qui me viennent de mon expérience. Je m'intéresse à la formation des enseignants depuis longtemps et, récemment, j'ai profité d'une année sabbatique qui vient de se terminer pour visiter quelques départements d'éducation dans quelques universités d'Angleterre et d'Écosse afin d'y étudier, sur place, les programmes de formation à l'enseignement. À la lumière de ce que j'ai pu observer, par exemple, dans les programmes d'universités telles Oxford, Exeter, Nottingham et Stirling, je crois qu'il reste une importante étape à franchir avant de pouvoir dire mission accomplie dans le domaine de la formation pratique pour les personnes qui veulent enseigner au secondaire et collégial.

Les programmes des universités britanniques qui ont été visités émanent tous d'une grande activité de réflexion approfondie de la part des professeurs impliqués dans la formation à l'enseignement. De nouveaux programmes ont été développés et implantés à partir de recherches faites sur ce que devrait être un enseignant pour les années qui viennent (Bennett, 1988). Ces programmes résultent d'une évidente concertation sur les questions théoriques qui ont trait à la formation à l'enseignement et des négociations ont eu lieu entre toutes les personnes qui oeuvrent dans les programmes de formation d'enseignants. Je sais très bien, pour avoir discuté avec les artisans des programmes en question, que tout paraît plus simple et plus facile sur papier que dans la réalité. Cependant, pour produire un programme de formation à l'enseignement qui soit excellent et qui fonctionne bien dans la réalité il faut y mettre beaucoup de bonne volonté et surtout beaucoup de temps.

Le succès d'un programme de formation d'enseignantes et d'enseignants n'est pas le fruit d'improvisations. Les professeurs d'université, les superviseurs de la pratique de l'enseignement, les maîtres de stages et enfin, toutes les personnes qui sont impliquées dans la formation des futurs enseignants, doivent partager une conception cohérente des habiletés pédagogiques et développer une certaine théorie sur ce qu'est former à enseigner. Tous doivent faire en sorte que les personnes qui veulent enseigner un jour en viennent graduellement à maîtriser les savoir-faire indispensables à la réussite de leur métier. Une série d'objectifs cohérents et indispensables doivent être clairement identifiés. C'est à partir de ces objectifs communs auxquels toutes les personnes impliquées dans un programme de formation doivent adhérer que seront articulés les différents cours et les différentes activités de formation pédagogique que l'on propose aux personnes en formation.

Pris séparément, un cours et une activité de formation n'ont aucun sens. C'est le "tout" qui seul a vraiment du poids. Un cours de didactique dans une discipline donnée n'a pas plus d'importance qu'un cours de fondement en psychologie de l'apprentissage. Un L.S.E. n'est pas plus important qu'un cours en philosophie de l'éducation. Un stage de pratique n'a pas plus de raison d'être qu'un cours en législation scolaire. La liste de comparaisons pourrait s'allonger à mesure que l'on pense à des activités et à des cours qui peuvent entrer dans un programme de formation à l'enseignement. L'essentiel n'est absolument pas dans les cours pris séparément mais dans l'articulation que les cours doivent avoir entre eux.

Il est important que les futures enseignantes et les futurs enseignants soient mis en situation de bien mettre à l'épreuve toutes les connaissances qu'on leur demande d'acquérir. Il faut des occasions où les personnes en formation pédagogique puissent être en mesure de réfléchir sur ce qu'elles apprennent au moment des cours, par leurs lectures, par les stages dans les classes et par toutes les activités de formation pratique qui font partie des programmes. L'intégration des connaissances et des savoir-faire ne peut être faite que grâce au travail venant des étudiantes et des étudiants assistés des personnes

qui sont bien préparées à assumer des fonctions de tuteur. Les personnes qui forment à l'enseignement doivent être vraiment convaincues de l'importance de leur travail de formateurs d'enseignantes et d'enseignants. Le problème qui se pose dans l'organisation d'un programme de formation à l'enseignement est alors de déterminer à travers quels cours et quelles activités se fera l'apprentissage dont il vient d'être question.

Conclusion

Si une position telle celle que je viens d'exposer devait être retenue, c'est-à-dire prendre au sérieux la formation pratique à l'enseignement, avec tout ce que cela signifie comme contraintes, il devient impératif pour tous les professeurs et tous les intervenants impliqués dans la formation des futurs enseignants de se concerter pour établir comment les cours et les activités de formation seront organisés concrètement tout au long d'une année scolaire. Il ne s'agit pas là d'une utopie mais bien d'une possibilité réaliste qui, comme je l'ai constaté, a été mise en opération dans certaines universités britanniques. Il ne s'agirait pas pour nous de copier ce qui se fait ou s'est fait ailleurs, mais d'imaginer un plan de formation de futurs enseignants qui soit conforme aux besoins de notre temps et qui tienne compte des acquis en sciences humaines.

En ce qui concerne l'Université Laval, je sais qu'un Comité des programmes de formation à l'enseignement secondaire et collégial travaille très sérieusement à la réforme des programmes. De plus, la Faculté des sciences de l'éducation vient d'obtenir une importante subvention pour l'achat d'équipement audio-visuel et l'organisation d'un laboratoire de vidéoscopie qui servira principalement à la formation en enseignement. Ceci devrait permettre aux futurs enseignants de profiter au maximum des techniques nouvelles qui facilitent l'apprentissage d'habiletés pratiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Tout semble bien augurer pour l'avenir de la formation des futurs enseignants du secondaire et du collégial à l'Université Laval.

Le défi de préparer adéquatement de futures enseignantes et de futurs enseignants n'est pas totalement insurmontable et, au Québec, nous sommes sur la bonne voie pour le relever. Les conditions pour arriver à cette fin, sont, toutefois, à mon avis, exactement celles auxquelles ont dû s'astreindre d'autres institutions universitaires à l'étranger. Les intervenants dans la formation à l'enseignement doivent définir le type de professionnels qu'ils veulent contribuer à former et ce n'est qu'ensuite qu'ils pourront faire le choix et la répartition des cours et des activités qui contribueront vraiment à cette formation. Je suis loin d'affirmer qu'un cours donné sous forme de L.S.E. soit totalement la réponse au problème de la formation pratique à l'enseignement. Je crois plutôt qu'il constitue une solution partielle mais valable et pratique pour résoudre l'urgent et épineux problème de la formation des enseignants dans les universités.

Références

- BENNETT, S.N. (1988). "The effective primary school teacher: the search for a theory of pedagogy", Teaching and Teacher Education, 4 (1), pp. 19-30.
- BOLSTER, A.S. (1983). "Toward a more effective model of research on teaching", Harvard Educational Review, 53 (3), pp. 294-308.
Traduit par Yves Poisson pour l'ins d'enseignement: Vers un modèle plus efficace pour la recherche sur l'enseignement, texte inédit. Département de psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- DOYLE, W. (1977). "Paradigms for research on teacher effectiveness", dans L.S. Shulman (ed.), Review of Research in Education, pp. 163-198. Itasca, Ill.: Peacock.
- GLIESSMAN, D.H. et PUSH, R.C. (1984). "Conceptual variables in teacher training", Journal of Education for Teaching, 10 (3), pp. 195-208.
- HARGIE, O.D.W. (1982). "Research paradigms and theoretical perspectives in microteaching", British Journal of Teacher Education, 13 (1), pp. 76-83.
- McINTYRE, D.J., MACLEOD, G. et GRIFFITS, R. (eds.) (1977). Investigations of microteaching. London: Croom Helm.

- McINTYRE, D.I. (1983). "Social skills training for teaching: a cognitive perspective", dans R. Ellis et D. Whittington (eds), New Directions in Social Skills Training. London: Croom Helm.
- PERLBERG, A. (1983). "When professors confront themselves: toward a theoretical conceptualization of video self-confrontation in higher education", Higher Education, 12, pp. 633-663.
- POISSON, Y. (1985). "Entre deux légitimations: de la science à la pratique", Rapports, 5, pp. 31-39.
- POISSON, Y. (1988). "Le laboratoire en simulation de l'enseignement, outil de formation des maîtres et des formateurs", Formation et prospective, 8, pp. 10-12.
- WAGNER, M.C. (1988). Pratique du micro-enseignement. Bruxelles: De Boeck-Weesmael.
- WINNIE, P.H. et MARX, R.W. (1980). "Matching students' cognitive responses to teaching skills", Journal of Educational Psychology, 72 (2), pp. 2157-294.
- ZEICHNER, K.M. (1983). "Alternative paradigms of teacher education", Journal of Teacher Education, 34 (3), pp. 3-9.

- BOISVERT, Marcel.** Le préceptorat: un stage hors l'école.
- GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe.** La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.
- GERVAIS, Colette.** Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.
- HAMEL, Thérèse.** La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.
- HARDY, Marcelle.** Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.
- HENSLEY, Hélène et BEAUCHESNE, André.** À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.
- LEBRUN, Monique.** Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.
- LÉVESQUE, Marclenne.** Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.
- LÉVESQUE, Marclenne et DES LIERRES, Thérèse.** L'efficacité des modèles en formation des maîtres.
- LÉVESQUE, Marclenne et DES LIERRES, Thérèse.** Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.
- MAHEUX, Gisèle et collaborateurs.** Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.
- MELLOUKI, M'Hammed.** La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.
- POISSON, Yves.** La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.
- TREMBLAY, Yolande.** Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

